

Un sein doux et chaud: expressions et effets des récits biographiques dans un groupe

Amélia Lopes, Agostinho Ribeiro, Fátima Pereira

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto

(Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation de l'Université de Porto – Portugal)

Rua do Campo Alegre n ° 1021

1169-004 PORTO

Tel : 351 22 6079734

Fax : 351 22 6079726

e-mail : amelia@psi.up.pt

Communication présentée au Colloque - Les récits biographiques ;
enjeux anthropologiques – Angers, 24,25,26 Mai 2001

Résumée :

Nous nous proposons de répondre à toutes les questions formulées par l'organisation du Colloque en partant de notre expérience au cours de trois ans de formation et recherche dans le projet CRIA-SE.

Le projet CRIA-SE (Créativité et Réussite Scolaire) avait comme objectif d'introduire la dimension créative dans le travail scolaire quotidien et il s'est développé dans deux écoles primaires et deux écoles maternelles.

Les coeurs du projet étaient les groupes de projet, chacun constitué par des institutrices (de primaire ou de maternelle) et un formateur, où étaient mises en débat, sous l'angle de leur caractère créatif, les pratiques et attitudes professionnelles régulièrement rapportées par écrit par les institutrices.

Tout au long du processus il est devenu de plus en plus clair que l'écrit, la qualité de l'écrit, la lecture de l'écrit et le débat sur l'écrit s'intègrent dans un vrai processus de développement indissociable des personnes et du groupe, nourri par l'interaction groupale et nourrisseur de l'interaction groupale. Donc notre

communication touche les thèmes suivants: “révision de vie, conscientisation et dialogue émancipatoire” et “le récit intime dans l’espace publique”.

Mais, si la production et l’usage des récits fournissent des indicateurs sur le statut du sujet, leur analyse dans le cadre de la recherche pose la question du statut de la connaissance. Nous voulons alors partager notre expérience de ces deux champs de réflexion dans une des écoles primaires ayant vécu le projet CRIA-SE.

1 – Introduction

“Un sein doux et chaud” c’était une expression utilisée fréquemment par un élément du projet CRIA-SE (Créativité et succès scolaire) (cf. Ribeiro et al., 1997) pour exprimer comment elle se sentait dans son groupe d’appartenance au Projet. Les groupes de projet, qui étaient effectivement le cœur du Projet CRIA-SE, étaient composés par des institutrices (de Maternelle ou de Primaire) avec leur formateur (trice). On y discutait, sans parti pris, les pratiques et les attitudes au regard de la créativité, à partir des récits écrits des institutrices, lus devant le groupe. Ces récits ont assumé, dans le cadre du projet CRIA-SE, soit la dimension de formation, soit la dimension de recherche. Dans ce texte nous envisgeons le rôle joué par ces récits dans la formation (le développement des sujets et la formation du groupe) et dans la construction de la connaissance.

Nous commencerons par rendre compte du sens et du référentiel du processus de formation-recherche, où les écrits de travail occupent une place centrale. Ensuite, nous en toucherons le fondement théorique, afin de répondre aux interrogations du Colloque: notre exposition versera alors le processus de formation, que nous rapportons au statut du sujet, et le processus de recherche, que nous rapportons au statut de la connaissance.

2 – Le sens et le référentiel du processus de formation-recherche

Le sens et le référentiel du processus de formation-recherche a été défini au cour du processus, d’après ce qu’on avait ressenti pendant la première étape de son développement. Dans le compte rendu d’une des réunions de l’équipe de recherche on peut lire les réflexions suivantes :

1 - La réorganisation du travail scolaire dans le but de l'intégration de la créativité au quotidien de l'école se heurte fort contre des dispositions personnelles et de groupe bien établies.

2 - Les difficultés de penser l'intégration de la dimension créative dans le quotidien scolaire constituent effectivement des stratégies défensives, devenues nécessaires vu l'absence des conditions personnelles et collectives de changement.

3 - Les dispositions personnelles en cause se présentent en général sous forme d'un blocage, soit en raison d'une auto-estime trop basse (chez les institutrices de Primaire), soit à cause d'une auto-estime trop élevée (dans le cas des institutrices de Maternelle), associé à une représentation de la qualité pédagogique centrée sur l'impact du produit, lequel serait indépendant du processus.

4 - Le groupe est un moyen de favoriser, simultanément, le partage et l'exposition personnelle nécessaires à la réorganisation du travail scolaire et à la mobilisation des personnes.

En conséquence, les principes suivants ont été élaborés à l'égard des formateurs:

- L'innovation scolaire que la référence à la créativité réclame impose des exigences importantes, notamment un nouveau système de significations et de relations et un processus collectif de formation; les personnes qui conduisent cette formation doivent veiller à la vraie participation des impliqués à l'analyse des problèmes et aux décisions à prendre, sans imposition de formes ou de contenus;

- Les acteurs doivent garder le contrôle du processus; les ruptures à faire doivent être faites au point correct (Crozier, 1978), soit le point où les ruptures éducatives nécessaires s'allient aux différents changements qui doivent les suivre; les agents qui orientent n'imposent pas des ruptures, au contraire ils établissent et démontrent des continuités quand la menace de rupture se vérifie, en même temps qu'ils clarifient et aident à mettre en oeuvre les solutions;

- Étant donné le poids de la tradition, la conviction concernant des pratiques professionnelles alternatives doit être construite, d'où la viabilité des solutions doit s'associer à sa visibilité; alors tous les

progrès doivent être matérialisés, passés à écrit et réfléchis, leur étant reconnu le même caractère d'importance que traditionnellement on accorde à d'autres aspects de la vie d'école.

La conception du processus de formation a, donc, été fondée sur la considération que la personne de l'éducateur - ses désirs, fantômes, craintes et projets - est une réalité incontournable, et sur le principe selon lequel le changement effectif des pratiques s'accroît dans un processus d'apprentissage collectif (partagé). Par conséquent, les groupes de projet ont été définis comme des lieux privilégiés du support social nécessaire à la gestion des anxiétés personnelles et à la construction partagée de nouvelles pratiques. Les récits écrits des institutrices concernant les activités réalisées, et pas des activités en soi, sont devenus "le manuel fondateur" de la formation et de la recherche.

3 - Justification théorique de l'expérience: récits personnels dans le groupe et statut du sujet

3. 1 - Le sens de la formation dans le groupe

3. 1. 1 - En général

Au point de vue théorique, le projet CRIA-SE est informé par les conceptions qui fondent la lecture et l'interprétation des phénomènes sociaux et humains dans le monde de la vie et dans la reconnaissance du rôle des acteurs profanes dans la construction de la réalité. Parmi ces conceptions nous choisissons, à cet effet, la phénoménologie sociologique d'Alfred Schutz.

Dans la phénoménologie sociologique de Schutz, la proximité et le caractère immédiat de la relation aux autres devient le critère de significativité de l'autre: l'absence de sens est le même qu'anonymat. Les différentes sphères du monde de la relation sont configurées en fonction du degré de proximité et d'immédiateté du rapport aux autres. Les prédécesseurs sont ceux qui ont vécu avant moi et qui se

font connaître par les rapports des autres; les successeurs vivront après ma mort et ils restent anonymes pour moi pendant mon temps de vie; les contemporaines sont vivants et avec eux je partage une réalité temporelle.

Les coassociés sont des contemporains avec qui je partage également une relation face-à-face: nous vivons dans le même segment spatial du monde. À chacune des sphères de relation correspondent différentes structures sociales pertinentes, mais la relation face-à-face est la base de toutes les autres structures de relation. Avec les coassociés je partage une communauté temporelle et une communauté spatiale, je suis pas à pas la construction de leur pensée, nous partageons des projets, espoirs et anxiétés: c'est la relation « nous ». Ce n'est que dans la vie des coassociés que l'identité individuelle est identifiée.

3.1.2 - Dans la formation des enseignants

D'après Elliott (1990:244), le maximum de développement professionnel des enseignants d'une école est atteint à travers «le compromis des enseignants dans le débat des problèmes pratiques auxquels elle s'«affronte». En définissant les problèmes à la lumière de leur auto-compréhension, de leurs rôles et tâches, et en délibérant et agissant d'accord, les enseignants autodéterminent leurs propres pratiques: «le développement professionnel est un processus d'autodétermination basé sur le dialogue collégial » (ibid.:246), lequel émerge à mesure que s'implante un type de compréhension partagée concernant les tâches et les moyens de leur réalisation. Puisque le développement professionnel a lieu à l'école et puisque le processus de résolution des problèmes est toujours marqué par le contexte, Elliott (1990b) considère le processus de formation fondant ces pratiques un processus de formation porté et basé sur l'école où les chercheurs ont le rôle facilitateur, puisque le dialogue et la réflexion n'apparaissent pas instantanément, ils exigent plutôt des conditions psychologiques et d'organisation. Le travail des

chercheurs dans ce contexte, Elliott (1990b) l'appelle recherche-action de second degré; le terme recherche-action délibérative désigne la recherche menée par les enseignants eux-mêmes. Elliott (ibid.) souligne qu'au début on doit privilégier le développement individuel du curriculum; mais à mesure que le processus de réflexion / délibération mène à la prise de conscience des structures institutionnelles qui bloquent la pratique, le centre de l'attention se disloque des pratiques individuelles à toute l'école; nous parlons alors de recherche-action émancipatoire. O'Hanlon (1993) explicite l'effet de ce processus au niveau des personnes : graduellement, elles peuvent posséder une théorie éducative de soi dans l'école, une théorie qui correspond à une version personnalisée de leurs quelques théories professionnelles, et elles ont conscience du lieu qu'elles occupent dans le contexte de la culture professionnelle de l'école. Construire cette théorie implique des changements cognitifs, affectifs et relationnels.

3.2 - Le sens de la réflexion personnelle

3.2.1 - En général

Chez Schutz, tandis que la conscience de l'autre peut être directement significative au présent, la conscience de soi se réalise sous le mode passé (Blin, 1995). La prise de sens subjectif s'enracine dans la temporalité de la conscience personnelle et elle s'exprime dans une intentionalité effective, dans la possibilité de reprendre un agir. La prise de conscience, cependant, n'est possible que par la rétention. Schutz distingue trois niveaux de la structure temporelle de l'expérimentateur mondain (Blin, 1995). Le premier niveau correspond à l'immersion dans l'action où la temporalité apparaît sous le mode de flux en tant qu'expérience du temps vécu dans l'action. Le deuxième niveau correspond à un retour réflexif sur ce flux dans le cadre d'un acte d'attention: il s'agit maintenant d'une temporalité qui peut être séquentialisée. Le retour réflexif fournit le

matériau nécessaire à la définition d'un «contexte réfléchissant de signification» dans un mouvement de flexion vers l'arrière, où la conscience actuelle s'offre à une conscience rétentionnelle. Puisque la conscience est chargée de passé sédimenté typifié, dans ce mouvement vers l'arrière ce n'est pas l'image initiale qui est atteinte. Lié au stock de connaissances, cet acte de conscience correspond à l'immersion dans un monde déjà signifié et thématiqué, éveillant des expectatives qui configurent une intentionnalité opérante. C'est dans ce sens que l'expérience signifiante tient au retour thématique au flux de la conscience. L'intentionnalité opérante qui naît de l'acte de réflexion se traduit en volonté, qui est la conscience subjective s'orientant vers la réalité sociale.

3. 2. 2. - Dans les récits écrits

Selon Anne Vancrayenest (1990), l'analyse institutionnelle et l'ethnographie (les deux ayant rapport à l'ethnomethodologie) accordent une place importante à l'écriture comme instrument de changement. L'écriture est une méthode d'élaboration et d'analyse des pratiques (aspect lié au statut de la connaissance) et un moyen d'objectiver et matérialiser la construction de la réalité et de la personne, dans une perspective de recherche-action (ibid.). Mais parler de soi-même dans le travail n'est pas facile, et écrire semble être encore plus difficile. L'analyse des raisons de ces difficultés nous permettra d'apercevoir ce que l'écriture demande à la personne et, par conséquent, ce qu'elle peut lui donner, dans un contexte de facilitation.

1 - Parler du travail implique l'existence d'un discours pour des thèmes qui, normalement, ne sont pas l'objet des discours de travail. Chez les professionnels de la relation, par exemple, comme le sont les enseignants, c'est la personne totale qui y est engagée: corps, désir, affect, raisons, rationalisations, méconnaissances.

2 - Parler c'est s'autoriser à parler. En effet, les difficultés à parler de soi-même ont également leur origine dans la relation

fondatrice que l'être humain maintient avec le langage. Comme l'affirme Revuz, « ce qu'on observe quand un adulte éprouve des difficultés à s'exprimer, oralement ou par écrit, ce sont des traces, des blessures parfois, des apprentissages premiers, tant dans la famille que dans l'école. Les problèmes avec le système linguistique ne sont souvent que des manifestations de surface d'une difficulté à prendre la parole, dans le sens de s'autoriser un discours en première personne (Revuz, 1990:88).

3 - Dans la tâche d'écrire sur le travail, à ces difficultés déjà discernables dans l'oralité, d'autres difficultés s'ajoutent, issues de la spécificité de l'écriture. À ce propos affirme Dabène (1990:15) que l'écrit est le lieu de la norme, de la règle, de l'existence 'morale' du langage; (il) est donc particulièrement exposé au jugement culturel, surtout si l'écrivain n'est pas légitimé. Fayol (1990:22) rappelle également que l'écriture renvoie à une norme explicite et forte dont la représentation est plus ou moins paralysante, ce qui rend l'écriture « cognitivement coûteuse et affectivement très sensible ».

4 - Pour Goody (1979) l'écriture donne une dimension visuospatiale à ce qu'était audiotemporal; elle sert, selon l'auteur, à fixer, mémoriser et surtout structurer la pensée, influençant ainsi les structures cognitives.

En somme, passer le travail à l'écrit implique un double effort : celui de « passer d'un savoir ou d'un savoir-faire inscrits dans l'intimité du geste et dans la complexité de l'action à une connaissance formalisée, c'est à dire, indépendante de la personne qui la possède et des conditions de sa mise-en-action » (Jobert, 1990:78-9), et celui de « chercher et donner à voir (à soi-même en premier) sa propre manière de fonctionner, de réfléchir, d'agir » (Revuz, 1990:90).

3.2.3 - Dans les récits écrits partagés

Mais, si écrire sur le travail est travailler sur soi-même, sur sa manière de penser et de vivre le monde (Revuz, 1990:88), le faire

dans un contexte groupal est encore « matérialiser avec plus ou moins de complaisance une ou plusieurs images de soi authentifiables que l'on peut regarder ou ne pas regarder » (Bougain, 1981, cité par Péne, 1995:108). Tout comme Vancrayenest (1990) le dit du journal, dans les récits écrits du projet CRIA-SE il s'agit d'écrire trois ou quatre fois par semaine, pas tout, mais des aspects prenants du quotidien professionnel (une rencontre, une réflexion, une lecture, un conflit) ayant rapport à la classe ou à l'école. En parlant du journal institutionnel de Remi Hess, l'auteur que nous venons de citer pense que le journal est un des instruments d'analyse professionnelle doués de plus de potentialités, et que ces potentialités découlent du passage de l'écrit intime à l'écrit public, l'écrit qu'on donne à voir et qu'on partage.

Après un commencement diffus, cette relation des écrits avec la vie institutionnelle devient de plus nécessaire. Le journal a, donc, besoin d'un contexte temporel, d'une durée qui permette le travail d'analyse, de réflexion et de théorisation. Le contexte de sa lecture (dans notre cas, le groupe de projet), le cadre institutionnel, en conditionnent la direction communicationnelle et la nature. En fait, comme l'on a pu constater au projet CRIA-SE, le praticien invité à écrire a tendance à se protéger dans un discours écran; en tout cas, les écrits résultent du jeu des représentations de la demande, de la culture environnante et du vécue: normalement sont suggérés des écrits d'école, des rapports de travail ou encore des travaux académiques. Pour Revuz (1990), normalement, ce qui résulte de ce jeu s'inscrit dans un espace tri-polaire: entre la narration littéraire, éventuellement sous une forme scolaire, le rapport de gestion et le discours de style universitaire. Mais, aux écrits descriptifs du début, d'autres écrits s'ensuivent où émergent l'implication, la pensée personnelle, l'histoire particulière.

Ce progrès nourrit et est nourri par le dialogue, le débat et l'intercommunication des paires, assistées par celui (celle) qui assure l'orientation du groupe. Cette orientation adopte une posture clinique d'ouverture au nouveau, soit en termes de forme du texte, soit en

termes de situation décrite. Pour les praticiens, les écrits deviennent le lieu de prise de conscience de leurs relations de travail et de construction de leurs décisions professionnelles. En circulant entre collègues, le journal institutionnel modifie leurs relations. Dans le projet CRIA-SE aussi, nous avons constaté un accroissement progressif de la charge émotionnelle et affective exprimée dans les récits. Les groupes sont devenus, de plus en plus, des groupes de formation : un sein doux et chaud.

4 - Justification théorique de l'expérience: récit personnel devant groupe et statut de connaissance

Aussi au point de vue méthodologique, le projet CRIA-SE a été informé par des perspectives qui fondent la lecture et l'interprétation des phénomènes sociaux et humains dans le monde de la vie et dans la reconnaissance du rôle des acteurs profanes dans la construction de la réalité. Parmi ces perspectives, nous avons choisi l'ethnométhodologie.

L'objet d'étude de l'ethnométhodologie ce sont les actions pratiques dans les activités. Et comme dit Santos Silva (1988:155), dans l'ethnométhodologie «organiser et décrire sont la même activité ». La description est une forme d'organisation du discours qui contient une grammaire de l'action et une certaine intentionnalité de description, marquées par la situation et par le contexte. La limite de l'interprétation est pragmatiquement définie: on dit qu'un phénomène est d'un certain type, et pas d'un autre, quand il contribue à la découverte d'un mode d'organisation interne du groupe. L'économie générale de l'induction se trouve dans l'exigence d'appartenance comme condition préalable de l'observation. Ainsi, dans les descriptions l'induction est contournée par l'utilisation des catégories du groupe. Pour Santos Silva (1988), il résulte de cela quelque chose entre l'explication inductive et l'enregistrement littéral.

Dans la dimension de recherche du projet CRIA-SE, les récits écrits visaient, entre d'autres, à faire comprendre les logiques

formatrices induites par le processus en marche. Une des dimensions analytiques a précisément relevé la pertinence des récits pour le partage et la production des connaissances professionnelles de la part des enseignants. En analysant les données de la recherche, le travail de réflexion produit à partir des récits de travail s'est imposé en toutes dimensions; ce travail apparaît rempli d'une intention laborieuse qui s'est centré sur l'activité éducative pour la "libérer" et la reconstruire; un effort pour rendre clair et significatif ce qui avant était confus et dispersé.

L'analyse diachronique des récits a encore révélé certains domaines conceptuels et pratiques qui persistaient dans le temps, et qui pour cela ont constitué le manuel du Projet: des stratégies éducatives favorisant une éducation pour la créativité avaient été identifiées; des méthodologies pour l'accomplissement du travail du Projet par les enfants avaient été créées; des obstacles au développement du travail des enfants et des enseignants avaient été identifiés.

Le croisement de la dimension pratique elle-même avec les récits à propos a permis de produire de nouveaux systèmes de symboles, chacun agissant sur les autres. Cela veut dire qu'une synergie de significations pour l'action éducative émergeait, identifiable dans les récits, à partir de règles et de codes instituants que les enseignants de plus en plus explicitaient (Pereira, 2001). En s'assurant à travers leurs écrits, les enseignants avaient renforcé une conscience de leur savoir, qu'ils exprimaient dans une lucidité plus imposante. L'analyse des récits des enseignants a mis en lumière non seulement leurs savoirs en action, mais aussi la reconstruction que, moyennant le rapport écrit, ils ont faite de ces mêmes savoirs.

La reconstruction des savoirs émergents à travers l'écriture nous élucide sur les valences cognitives du récit écrit: tout au long de la période analysée, les savoirs émergents présentaient une densité de plus en plus grande, le nombre d'unités d'enregistrement et de dimensions concernées ne cessant d'augmenter.

Nous concluons que les récits écrits avaient contribué d'une façon décisive au développement personnel et professionnel des enseignants. Cette conclusion est renforcée par l'analyse des attitudes des enseignants envers la réflexion le long du temps. Tandis que dans la première période analysé la réflexion se tient presque exclusivement aux enfant et aux apprentissages, dans la phase suivante une auto-réflexion apparaît également, où les enseignants démontrent leur implication dans le processus et leur changement professionnel. Avec la réflexion sur les récits écrits une décentration se produit, un degré supérieur de perspective, de partage, harmonisant le vécu de celui qui écrit avec les conditions d'intelligibilité de celui qui l'écoute.

Références

- BLIN, Thierry (1995), *Phénoménologie et sociologie compréhensive*, Paris, L'Harmattan.
- CROZIER, M. (1978), Mudança individual e mudança colectiva, in *Mudança Social e psicologia social*, Lisboa, Livros Horizonte.
- DABÈNE, M. (1990), Les pratiques d'écriture - représentations sociales et itinéraires de formation. Points de vues sociolinguistiques et didactiques, *Éducation Permanente*, n° 102, 21-30.
- ELLIOTT, J. (1990), La formación permanente del profesorado centrada en la escuela y la investigación en la formación del profesorado, in Elliott, J., *La investigación-acción en educación*, Madrid, Morata, 234-260
- FAYOL, M. (1990), La production de textes écrits - introduction à l'approche cognitive, *Éducation Permanente*, n° 102, 13-19.
- GOODY, J. (1979), *La raison graphique - la domestication de la pensée sauvage*, Paris, Minuit

- JOBERT, G. (1990), Écrire, l'expérience est un capital, *Éducation Permanente*, n° 102, 77-82.
- Ó HANLON, C. (1993), The importance of an articulated personal theory of professional development, in ELLIOTT, J. (Ed), *Reconstructing teacher education*, London, Falmer Press.
- PÈNE, S. (1995), Traces de mains sur des écrits gris, in Boutet, J. (Ed), *Paroles au travail*, Paris, L'Harmattan, 123-122.
- PEREIRA, F. (2001), *Transformação Educativa e Formação Contínua de Professores: Os equívocos e as Possibilidades*, Lisboa, IIE, col. Políticas da Educação.
- QUERÉ, L. (1998b), Un mode d'étude du monde social tel qu'il est en train de se faire?, *Pratiques de formation*, n° 11-12, 23-24.
- REVUZ, C. (1990), Moi, écrire ...? ...Je Ou comment aider les formateurs à écrire sur leurs pratiques, *Éducation Permanente*, n° 102, 83-100.
- RIBEIRO, A. et al. (1997), *Projecto CRIA-SE: educar e formar para a criatividade*, Porto, FPCEUP.
- SILVA, A. S. (1988), *Entre a razão e o sentido - Durkheim, Weber e a teoria das ciências sociais*, Porto, Afrontamento.
- VANCRAYENEST, A. (1990), L'écriture descriptive des pratiques éducatives comme outil de changement, *Pratiques de Formation*, n° 20, 45-56.